

## 教育実践における声と語りの再生

## —読むことの現象学—

中井孝章

## Regeneration of the Voice and Recitation in the Educational Practice

## — Phenomenology of Reading —

TAKA AKI NAKAI

## I. 序 論

超分節的な音声<sup>ラング</sup>が分節的な文字言語へと還元され、文字の連鎖系列の中から音声化を省いて、視覚の働きによりその意味内容だけを——直ちにしかも精確に——読みとる（解読する）ことに価値を見出す情報化時代にあつて、子どもを含む、あらゆる学習者は、黙読という孤独な読書形態をとらざるを得なくなりつつある。戦後のわが国の学校教育をみても、教科書を中心にした視覚情報に基づいて、子どもたちにその的確な意味内容を伝達していくことに学習目標が置かれていることがわかる。換言すると、子どもたちは実際に声を出して教材内容（例えば、文学作品）を味わう（文学体験を行なう）ことよりも、言葉の操作能力に基づいてそれを知的に理解し、解釈し、さらに批評し得るように指導されていく。<sup>1)</sup> 確かに、黙読という読書形態は、高度の知的訓練を要するため、読書意識をもつ読者（近代読者）を生み出したという点で評価されるが、反面、言葉が身体から身体性を伴いつつ、立ち現われてくる過程での「声」の存在を希薄にさせるというネガティブな側面をもつ。とりわけ、未だ抽象的な言語世界に馴染めず、自分が語る言葉を通じて他者や物に触れていくしかない子どもにあっては、「からだが語る言葉」、すなわち「声」の再生は死活の問題であると言える。最近では、音読（朗読）をさらに昇華させた「速読」という完全な黙読が宣揚されつつある。<sup>2)</sup>

しかし、子どもにとって文学作品の内容が実感を伴いつつ、生き生きとした形で立ち現われてくるのは、からだ全身の能動的な関与によって言葉では語り得ないもの——リズム、テンポ、イメージ、雰囲気等を含む、非言

語的なもの——を感知し、楽しみながら味わう瞬間であると言える。ここで、身体の能動的関与は、読む主体が特定の視点——作品中の登場人物——に「潜入しながら」（indwelling）<sup>3)</sup>、その人物の語る言葉を音読化していくという「暗黙知」（tacit knowing）<sup>4)</sup>の過程として成立する。読む主体は実際に声を出して作品世界に触れていくとき、自己の感覚や観念に固執することなく、それらを放下し、自己を忘処して、作品からひとつのイメージの世界を形成していくことが可能になる。子どもの生活世界のうちに生きて働く「個人的知識」（personal knowledge）あるいは体験知は、行為的な主体と客体が、相互限定的に働きあう過程に、その都度その都度、表現的世界（声と語りの宇宙）となって露現してくる。<sup>5)</sup>

従つて、この論文では、近代読者を成立せしめた、黙読という孤独な読書形態を一応評価しながらも、それが教育実践の場に浸透することで生じる弊害を指摘し、さらにその影響の下に今日では忘却されつつある「声」と「語り」の再生の可能性を新たな読書行為の在り方のなかに、現象学的方法を介して模索していくことが問題意識となる。

II. 身体行為としての読書  
— 声の現象学 —

竹内敏晴が述べるように、<sup>6)</sup> 「はなのののはな はなのなななに」という詩を幼稚園児に読ませると、実にはのびのびと見事に朗読するのに対して、小学生六年生くらいになると読めなくなると言う。さらに大人になると、黙読して、意味を確定してからようやく小さな声でつぶやきながら、おそるおそる読み始めるという具合である。音韻の重なりによる連想とリズムの楽しさが横溢してい

るこの詩は、幼児のように実際に声をはりあげて読み始め、単純に一音一音を味わっていく過程において、自然にリズムが生まれ、呼吸が弾んでくるものである。従って、大人が行なうように、文章の内容を判断し、その知識を頼りに音読化するだけではこの詩から何もイメージ化されてこないと言える。

この例にみられるように、日常、大人は「意味へと急ぐ読み」<sup>7)</sup>を行なうのであるが、この読み方を可能ならしめるためには、黙読という読書形態が適していると考えられる。視線を滑らせる速度をできる限り高めて、文章の事実に内容を解読していくには、音読・朗読よりも黙読が適しているのは当然の事であるが、これが定着したのは昨今のことに過ぎない。かつては新聞等の文章を声を出して読むことは子どもや老人だけではなく、家庭や社会において自明なことであったのである。<sup>8)</sup>

見方を変え、黙読が一般的な読書形態として社会に定着してきたのは、それに適応した情報処理的な内容の文章——豊かなリズム、テンポ、雰囲気等を抑制した散文——が流通するようになったからとも言える。「散文は、合理主義が生命の混沌たる〈生活世界〉から計量的秩序を切りだしていったのと同じ論理で、発声によって保たれた生命的発語（もしくはさまざまな個性的筆跡によって保たれる書体）のなかから、計量性に相当すべき論理性と思念性を切りだした結果である」と言えよう。<sup>9)</sup>しかし、いずれにせよ、からだ全体の速度（呼吸の速度等）から突出し、加速化された視覚の働きにより、音のイメージを抜き去った画一的な活字が意味的に処理されていく。

しかも、黙読により意味の把握だけを目的とする文法的読者（近代読者）にとって、文章中に打たれた句読点はもはや「息を吸う場所であり話すことを助ける機能」<sup>10)</sup>を意味しない。むしろ、文法的読者にとってそれは「文法的な論理の秩序を補助する視覚的な符号としての性格が支配的になってゆく。」<sup>11)</sup>句読点は、文章を精確に解読するための視覚的情報に過ぎず、読む主体の生きるからだ——リズム、呼吸、表情等——と全く無関係に定立されてしまう。特に、「教科書の句読点は、子どもの感情をひき出すためのものではなくて、ある内容をはっきりさせるという、明示性の面が強く出され、しかもそれが明示性をなくすくらい、いいかげんにやたらとつけられている」と言われる（「は」や「で」にやたらと力を入れて話す子どもが多いのはこのためである）。<sup>12)</sup>句読点の乱発は、子どもの感情や感覚を無意味に分断し、読む自体を単調なリズムにしてしまう。

これに対して、子どもが句読点を自分の声の形態に合

わせて活用していくとき、予測もし得ない創造的な読みが可能になる。絵画が生きた空間を感じさせるように、生きた声（音）は時間を鮮明に感じさせる。それは本来、自分の声を通じて語ること、一刻一刻の瞬間に生成すると同時に完結する（充実する）という、時間の流動プロセスの内に生きているからである。声が生ずるリズムは、中身の充実した余白としての休止を生かし切ることに、躍動したものになる。声のリズム、テンポ等が躍動し、高揚するとき、必ずその背後にはそれらの節目となる生の凝集する間、すなわち休止という余白の動態が見出される。その余白は、回転する独楽の中心の芯のように、激しい動きの力により静止している「動中の静」、または「静中の動」に匹敵するものである。読む主体がからだ全体でこの休止を活用し得るとき、彼自身、声のリズムがそのときどきにおいて、現在の展開のなかに直前の語（または文）の余韻をひきとめ、直後の語（または文）の予感を先どりしていくことを自覚し得る。読む過程は、常に一瞬一瞬進展し、過去と未来の両方向から現在に向けて凝縮するできごととなる。休止は声の自然のリズム。あるいは持続的な流動に対して制御として働くものである。声のリズムは、流動と制御の拮抗、持続と余白の共存として見出される。<sup>13)</sup>

このように、休止が開く余白としての現在は、子どもが声の消失（沈黙、間）のなかで生を凝集する（自己を忘る）、非連続の瞬間であると同時に、声の全体的な流れを不在の時間としてそこにに向けて凝縮させる連続、持続の現在である。声のリズムは、休止を介して「切れ」ながら「繋がり」、「繋がり」ながら「切れ」という「非連続の連続」の過程となって成立する。<sup>14)</sup>そこに読む主体が予測もし得ないような新しい意味が生成してくる。それは黙読のように「前に戻ったり、先に飛んだり、作品の中を自由自在に動き回る」<sup>15)</sup>読み方では不可能な事柄である。音読、朗読では、ひとつの時間の流れに沿いつつ、その中で休止という生（身体）の凝縮された余白としての時間（瞬間）が生起してくるため、読む主体にとって時間意識が明瞭なものとなる。

現象学的な時間論（「生き生きとした現在」の理論<sup>16)</sup>）からみると、作品を朗読しながら読むという行為は、一瞬一瞬の語りを「究極的に機能するわたし」<sup>17)</sup>（対象化されざる自己、絶対的匿名に留まる自己）へと関係づけることにより、音＝声と共に流れながら、絶えず流れを超えて立つことを可能ならしめると言える。立ち止まりつつ、流れ、流れつつ立ち止まる自己、すなわち「究極的に機能する自己」は、生きた声や聴覚の基底に見出される自己ではあるが、ここで述べた、声を通じて作品世

界に潜入するという芸術的な読みは、対象化し得ぬこの機能的自己を生きる時間の内に感じさせることを可能ならしめる。語りによる読みは、「(身体的な) 覚知により知られているもの——声による文学体験——が、反省(=後からの覚認)により对象的に捉えられるもの——解釈、批評等による文学の知的理解——以上のものを含んでい」<sup>18)</sup>ることを直下に——あるいは身体性の次元において——感じさせてくれると言える。

さらに、実際に声を出して読むという行為は、その出された声(語り)を自分の耳で聴くという過程を内包させている。声が単に出されればなしになって自分あるいは他者の耳に届く手前で霧散してしまうこともあるが、これは意味への急ぎによって自分で声を出すことの自覚が忘却されるためである。逆に、「世界の不在において話しつづけ、そして自己へと現前し——みずからを聞き[s'entendre]——つづけるような、精神的生身」<sup>19)</sup>としての「現象学的声」<sup>20)</sup>を読む主体が自覚するとき、その主体は自分を二つに分け、「語る自己と聴く自己という二つの立場」<sup>21)</sup>に同時に立たなければならないのである。しかも、それが読者の作品への潜入となる場合、作品の想像世界で想定される「語る仮想的自己と聴く仮想的自己という二つの仮想的自己を生みだすことになる。」<sup>22)</sup>重要なのは、一人の読者から同時に生成された二つの「仮想的自己」の間で密接なやりとり(inter-action)がなされるということである。前述した時間意識との関係で言うと、「語るという行為の結果として、語る側の仮想的自己と聴く側の仮想的自己の間で時間の流れが対象化され、はっきりとしたものになる。」<sup>23)</sup>声は、自己から出立して、自己へと還帰してくる、すなわち自己を一旦否定して、否定したもの(他者なるもの)を介して自己へと還帰することを可能ならしめる。「声なしにはいかなる意識も可能でない」<sup>24)</sup>と言われるように、言葉とは思念されたもの(意識内容)を発声するものではなく、意識そのものが声(言葉)となって存在し、具現化されるのである。

しかも、音声を書手手段としての文字は、本来、「人が語るのを聴いたり、人に向かって自ら声を出してみる」というような、つまりは人と人との間での語るとか聴くとかいう、音を媒介とした具体的なからだの働きを通してのかかわりの中で成立していくものである。<sup>25)</sup>文字はオーラルな文学の時代から、写本文学の時代を経て、活字本の文学の時代に進展するにつれて、音声的なものが希薄になるが、すなわち文字と音声との連繫が弱くなるが、これは社会の分化に伴い、共同体意識をはじめとする社会的経験の基盤が崩れてきたことを意味する。声を

出して読むという行為は、自分に対してよりもそれを媒介にして他者に触れ、相互理解を深めていくという全身的な活動に他ならない。すなわち、声は単に聴覚的というよりも、触覚的に他者に働きかける(触れ、触れあう)。それは、本来語るとは「騙る」であり、「相手の魂をこちらにかぶれさせる、感染させるということ」<sup>26)</sup>を意味したことからも理解されよう。では次に、声(からだが発する言葉)を通じて作品世界に潜入するというこの創造的な読みがどのように展開されるのかに関して、具体例を挙げながら、究明していくことにする。

この観点からみると、例えば宮沢賢治の『やまなし』という教材による授業実践の記録は、実際に子どもの生活世界の基底に隠されたまま働く暗黙知を喚起させる事例を示していると言える。<sup>27)</sup>

ある子どもは五月の場面を学習するとき、「地上のきれいさとはちがう、水中のきれいさが目に見えるようだ。クランポンはあわみたいに見えた。水の中は暗いような気がした」という感想を述べている。また他の子どもは、かわせみがとびこんできて魚をとらえる場面で「ぼくは、かわせみが入ってきて魚がつかれられていった一瞬の出来ごとがよくわかる」や「なにかおそろしいものがいきなりやってきたという感じです」という感想を述べている。<sup>28)</sup>彼等はいずれも無自覚のうちに子がにに潜入して、谷川の底で展開される生きた水の全体的なイメージを表現している。子どもの眼や耳はすでに子がにに潜入している賢治の眼や耳——科学者としての賢治の眼と文学者としての賢治の感性が交響している——に重なりながら、日常的な自明性の世界では開示されない視覚的イメージ、映像(「青じろい水の底」、「水銀のように光る泡」、「白い樺の花びら」というような色彩感覚)と聴覚的イメージ(「かぶかぶ」、「つぶつぶ」、「ぼつぼつ」、「つう」というようなオノマトペ)による生のアンサンブルを享受しているのである。特に、子どもが身近な世界との接触において、多様なオノマトペ(擬態語)を創出しながら自己を形成していくということを鑑みれば、このオノマトペを彼自身の皮膚感覚で捉え得るようにすることが如何に重要なことが理解されてくる。春の小川の流れる音は、教科書のように「さらさら」である必要はなく、子どもが創出するように「さら、さるる」あるいは「びる、ぼる」という多彩なオノマトペを奏することもあり得ると言える。子どもはその身体を世界に貸すことによって、世界を音=声(または色、映像)に変える。<sup>29)</sup>この例のように、子どもは暗黙の内に作品中の子がにに潜入しながら、(会話文の中で)子がにが発する「かぶかぶ」や「つぶつぶ」等というオノマトペを



音読化し、水の世界全体を音＝声の宇宙に変えてしまう。音＝声（または色彩）が織りなす、『やまなし』の生きた水のエコロジカルな小宇宙（表現的世界）は、子がにに潜入する子どもを常識的・一義的な知覚から多義的なものへと解放し、真実の世界を映現させるべく誘う。それは、子どもにとって潜勢的な可能性の世界でありながら、実証的な事実では語り得ない深層の原風景をリアルに開示するのである。この授業実践の記録が示すように、教師が子どもと共にこの教材を読むことは、賢治の耳（または眼）で世界を見直すことであると同時に、この協働活動（shared activity）を通じて、子どもをより深く理解していくことになる。子どもが賢治の耳（または眼）になることは、賢治の耳（または眼）の在処である子がにに潜入して生きた水の世界を捉えることである。そして、教師は、子どもの耳（または眼）が子がにの耳（または眼）に重なりながら、彼の耳（または眼）が多様に転換されていく様態を注意深く捉えなければならない。それはものをあるがままに聴く耳や視る眼が、一義的な伝達の言葉（視覚情報としての活字）の上での繋がりになってしまふことから本来の働きを取り戻すことである。

### Ⅲ. 暗黙知としての視点

#### ——「なってみる」教育実践の論理——

子どもが既成の知識（常識）に慣れること（先入見）から離脱して、具体的に聴いて、考えるためには、この実践例の子どもたちのように川の底に棲む子がにに潜入するというような工夫が必要である。ここで、潜入するとは、「自分の手足を動かして対象に近接し、触れ、自分の眼でしっかりとみつめつつ、対象に没入していくことを意味する。このような日常への問いかえしにおいて、実は、子どもはみずからを発見し、みずからを創り出していくのである。」<sup>30)</sup> M. ポラーニー的に表現すると、子どもは生きた水の世界を理解するとき、すでに「暗黙知」の働きのうちに身を棲み込ませ、無自覚なまま、＜そこから＞主題の明示的な知＜へと＞注目する（attend from……to）<sup>31)</sup>と言える。子どもは、生きた水の世界を知るための手がかりとなる身体・道具や細目（例えば「子がに」）に能動的に関与し、それらをわがものとすることを通じて、ひとつの水の想像世界を形成していくにもかかわらず、そのとき、彼は、志向的な主題（「水の小宇宙」）の辺境には主題化を拒否する暗黙知が隠されていることに気づかない。この暗黙知は、子どもが直接生きることによってしか発現し得ぬ非言語的な知なのである。この知は感情に色どられた個人的な知識である。それは、

子どもが水を情報知（外知）によって、断片化して理解することなく、彼が子がにに潜入することを通じて、細目と細目との間に潜入し、構想力を介して、それらを繋留しながら、生きた水の世界を理解する知の働きである。しかも、子どもは子がにに潜入しながら、彼の語る言葉を音声化（朗読）し、かつ彼の見ている情景をイメージ化したり、彼の行なう動作・身振りを全身で再現したりすることを通じて、より深く作品世界に入り込むことが可能になる。すなわち、子がにに潜入する仮想的自己は、聴覚、視覚をはじめ、触覚（体性感覚）、味覚・嗅覚等を統合させることを通じて、からだ全身を作品世界に没入することができるのである。それは、子どもが子がに（視点人物）に「なりきる」というできごとと他ならない。無自覚に視点人物に「潜入する」という行為は、音声化、視覚化（映像化）、体性感覚化（「アクションをとまなう語り」<sup>32)</sup>）により、より積極的に——自覚しつつ——視点人物に「なりきる」行為に進展していくのである。では次に、子どもが子がに等に「なりきる」とき、彼自身の内に如何なるできごとが生起するのかに関して究明していくことにする（その試みは同時に理論的に「暗黙知」の構造を解明していくことになる。）

『やまなし』のなかでは子どもが子がにになりきるとき、水の底で展開されるクラボン、魚、かわせみ、樺の花……との生命的な繋がりを知り、全体的な生きた水のイメージ——地域を流れる川底の具体的な状況——を理解し得る。しかも、彼は、具体的な問題状況の中に置かれ、それに触れることを通じて、問題の在処を模索し、それを解決するべく、努力するのである。問題状況とは、「諸条件の網の目（texture）であり、解釈して解きはぐすべきテキスト（text）であり、そして人々のおかれている文脈（context）である。」<sup>33)</sup> 子どもは、問題が確定される以前の状況（多義的なコンテキスト）の中から、各自、子がにに潜入して、子がに自身の「眼、口、耳、手、足を通して看取り、聞き取り、つかみ取ってくる」<sup>34)</sup> 過程の内から、問題の在処を手繰り寄せる。それは、子がにになりきる子どもにとって、「水とは、 $H_2O$ である」という既成の知識が成立する以前の、主観的な「knowing how」<sup>35)</sup>という知り方である。それは、随時科学的な知識に表裏し、連動して働く暗黙知に他ならない。

子どもが生きた水の世界を鋭く、観察し、それを深めていく過程において、「何故」あるいは「何を」という問いは重要である。しかし、それらの問いは、特定の概念装置の下に、部分によって構成された全体において規定する方向での「如何に」という問いと質的に異なるの

である。「如何に」では、現象間の関係の記述に基づく理解や未知の対象を既知の概念に加えていくカテゴリー的な整理や拡大・関連づけによって、知識量が著しく増大するが、その反面、それによって自己存在のなかに動揺やゆさぶりを誘起させるような矛盾は生じることはないのである。

これに対して、前述した子どもの感想にあるように、彼自身が子がにになりきることによって気づき、自分を驚嘆させた、水の底で展開される生存競争という事実は、一何、「何故、現実の世界（水の底の世界）がこのような生存競争の世界であるのか」（「原因」の探求）、また、「生存競争の世界とは本来、何であるのか」（「本質」追求）という知的好奇心、あるいは知的興味を彼の内に喚起させる。具体的には、『やまなし』（五月の場面）にあるように子がにが、クランボンが魚に食べられ、その魚がかわせみに食べられてしまうことを目撃すると共に、子がに自身もかわせみを「こわい」と思い、生命の危険に脅かされることを通じて自分自身もまた生存競争の世界（修羅の世界）のなかに存在していることを自覚する（但し、十二月の場面ではやまなしの心地よい匂いに包み込まれた生の平安の世界が展開される）。それは子がにになりきることによって子どもの心情に重なることを通じて、彼の内に新しい問いを喚起させるのである。子どもは子がにになりきることを通じて人間主義的な尺度では計れない非情な尺度において、冷徹な生物のエコロジカルな世界に触れることになる。このようにして無自覚の内に人間をその世界の外に措定する従来の生物学的な知識は隠された暗黙知の内に組み込まれつつ働くことになる。問いとなって表われる知的好奇心や知的興味は、子どもと事象との持続的なかわりを可能ならしめる原動力となる。

このように、子どもが問いに導かれて探究していくことは、「認識主体が外在する認識対象を頭の中で全体化することではなくて、個々の経験の個別性を生かしながら、それらをすっぱり収め得る新たな具体的文脈を構成することである。」<sup>36)</sup> 子どもが具体的文脈において、水のなかで展開される生存競争の世界を理解するとき、彼は初めて生きた知識を身につけたと言い得るのである。知識が子どものなかに獲得される過程は、彼の世界のうちに「直観的に広がる具体的な文脈」<sup>37)</sup>（連想網、あるいはイメージの全体性）に規定されている。この具体的な文脈が子どものなかに十分に準備されることがない限り、知識は生きて働く力となっていない。この具体的な文脈は動的なものであり、教師と子ども、子ども同士の間に生起する一回一回の表現的世界のうちに醸成され

るのである。子どもが暗黙知の働きに先導されながら、水中の生存競争そのものを知ることは、それになりきり、その核心をつかみ出しつつ、子がにと共に、生きることの恐れ、喜び、そして感動することである。この意味において、「認識する (conaitre)」とは、「共に生まれる (co-naitre)」ことであり、しかも「共一生」は認識主体の側にドラマを喚起させることになる。<sup>38)</sup>

子どもは、知ることによって、知のなかに湧出してくる感動を外に向けて表現していく。表現行為とは、暗黙知を直接的に生きること、あるいは自覚的に生き直すことである。それは、情動が湧出してくる過程に、知を生かしきることである。知るとは、潜入する（またはその進展態としてのなりきり）過程において知覚の背後に潜勢する暗黙知、あるいは豊かな多義的文脈という暗黙的行為を端的に（直接的に）生きることである。

このようにみると、常識は常識を破る諸々の試行（潜入する、またはなりきり）の動態的な関係において活性化されるのであり、常識の自明性は非日常性との絶えざる弁証法的な拮抗過程——doxa（常識）とur-doxa（原常識）のせめぎあい——において、より豊かな統合へと、生活世界を開示するものとなるのである。常識の破れは、認識活動が成立する以前の、感性和世界との根源的なかわり（触れあい）のうちから生起する。その体験は、ur-doxaという曖昧なものでありながら主体のうちに驚き・感動を生み出す。驚きとは、生における非連続の連続の情態である。

この『やまなし』の授業実践の場合における子どもは、主-客関係に基づいて事物を対象化して見る（あるいは聞く）のに先立って、事物を知る手がかりとなる細目と細目の間に潜入し、構想力を介してそれらを繋留する事象の関係の脈絡を発見しながら、全体を理解していくのである。それが人間経験の原初相である。この場合、事物を知る手がかりとなる細目は、「仮想的の世界の中へ派遣された仮想的身体」<sup>39)</sup>としての「視点」——「子がに」——である。子どもは様々な細目（「近接項」<sup>40)</sup>）を通じて生きた水の全体的イメージ（「遠隔項」<sup>41)</sup>）を理解するのであるが、彼はまた生きた水の世界を通じて暗黙知として存在している子がにに対する心情やそれに潜入する自己自身についての知識、自己認識を形成するのである。この事実は、「子どもが生活世界を自己表現の場所とみなし、外部を内部とみる行為的自己として存在することを意味する。」<sup>42)</sup> 対象の認識は身体過程に依存しており、この意味で身体は自己実現の技術的道具である。それと同様に、生きた水の世界は身体を介して子どもが自己実現を行なうための道具でもある。暗黙知はそ

れ自体言語で語り得ない非概念的なものであるにもかかわらず、それは外化された客観的存在そのもののうちに自己自身の内容を表現する働きである。M. ポラニーの言うように、「近接項は遠隔項の中にのみ感知される」<sup>43)</sup>のである。近接項は遠隔項を通して間接的に接近し得るのである。

子どもは子がにに潜入することを通じて生きた水の世界を聴き、視る。対象化して聞き、見るのに先立つ行為としての潜入のうちには、全身が耳（または眼）となるできごとが生起している。それは聴覚や視覚（肉眼）という「個別的な感覚が身体全体（全身）の地平的な基体的統合（普遍としての共通感覚）を通じて働く」<sup>44)</sup>ことを意味する。あるがままに聴く（または視る）とは、聴覚（または肉眼）を超えて創造作用となって働くことである。このように、子どもは、聴くことや視ることを通じて無自覚のうちに「行為的主体として、環境的世界に限定されながら、自らを限定し返すという仕方で、世界の自己形成作用の焦点となる。」<sup>45)</sup>子どもが事物を理解することは、事物がそれ自身を露現してくる過程に成立する。このとき、子どもにとって、聴くことや視ることは、ものの多様な様相をひとつに映現するトポス（場所）であると同時に、世界の一つのパースペクティヴとなる。聴くこと、または視ることは、世界を自らのうちに表現しつつ、世界の一つのパースペクティヴとなることである。それは「視ること（聴くこと）における行為（働くこと）が、身体の世界化を通じて客体的な歴史的世界に没入することであり、自己の身体の基底に徹底することである。行為が受動態に転換することは、同時に視ること（聴くこと）が能動態に転換することを意味する。」<sup>46)</sup>子どもは、聴くことや視ることによって、世界を身体と化し、全身で世界に触れるのである。ここには、子どもが物や事象を「所有する」（detentio）<sup>47)</sup>できごとが感動を随伴しつつ、生起している。このように、子どもが子がにに潜入する過程のうちには、彼がすでに子がに「になる」あるいは「になりきる」という意味転換のできごとが生起しているのである。

あるがままに聴くまたは視る作用を通じて、「になる」行為とは、能動-受動、内-外、自-他という二項対立的な相互作用（排中の関係）を超えて、主客未分の根源的な場所へと還帰する自覚的な働きである。それは、行為的な主体と客体が絶対否定を介してその成立根拠へ向けて無化されると同時に主客未分の場所において蘇生され、受け取り直されることである。自己はこの根源的な場所において、自己自身になるのである。主体が己れを無にして客体のなかに潜入して、主体の客体化をどこ

までも徹底させる過程のうちから表現的世界（触れあう世界）が開示されてくる。自己は表現的世界の根源的な場所において、自己自身になるのである。自己は客体的世界のうちに表現されてみられる主体的な自己への反省と相即して、あるべき自己を直観し、見通すのである。自己が自己を客体化するプロセスのうちから表現的世界が成立し、これと相即して自己はあるべき自己を現実化すべくさらに表現行為を行なうのである。この形成的な過程においては、主体的自己が客体化に徹すれば徹するほど主体性が深められていくという意味転換のできごとが生起する。子どもが日常的自己を徹底的に否定して、自己自身が世界自身の射映点となるところに自己の真の姿が露現されてくるのである。「世界が人間の自己と客観的世界との呼応として歴史的に自己を形成しつつある過程の自己表現として、自覚的自己を証すところに真理が創造される。」<sup>48)</sup>この意味で、表現とは世界の自己限定であり、世界は表現のプロセスを介して自覚を深めていくと言える。

子どもはこの非連続的な意味転換のできごとを自覚し得ない。しかし、彼はこのできごとを直接生きることができる。特に、幼児においてこのことは顕著である。賢治の作品の例で言うと、幼児に、子がにはどうかと聞くと、すぐに手ではさみをつくりその両手を斜め上方に伸ばして、つくったはさみを開閉させながら、横に歩いてみせる。幼児は、子がにになることによって、子がにの棲む水の世界と自己との深い繋がりを理解するのである。幼児は子どもよりも端的にあらゆるものを素材としながら、そのうちに自己を没入させ、新たなイメージを創造していくことができる。幼児は水の底に棲む子がにとの具体的ななかかわりの過程のなかから、自ら、生きた水の小宇宙という充滿せるイメージを創造するのである。このとき、生きた水そのものに触れるという感動的な体験を随伴する。幼児にとって生活世界にかかわる瞬間瞬間が新鮮であり非連続的なできごとの連続なのである。

生きた水そのものに触れるとは、自己がその水の世界に「所有」されていくことである。しかし、私的な日常生活の世界で生きる子どもは、自己が置かれている状況全体の自己了解において、その状況への対処の仕方について、あらかじめ固定的な「見通し（Vor-sicht）、所有の仕方（Vor-habe）、把握の仕方（Vor-griff）」<sup>49)</sup>に拘束されている。しかるに、このできごとは日常的な知覚経験では、主題化されることなく、隠蔽されている。つまり、特定の行動の背後に暗黙知となって潜勢している、この「になりきる」ことは、明示的に語り得ない

（主題化し得ない）にもかかわらず、それを自覚的に生き直すことは可能である。その自覚的行為を表現活動と言うのである。

このようにみると、『やまなし』のような教材を契機にして、子どもが子に在るを介して生きた水の世界を鋭く観察し、その水のトータルなイメージを版画制作したり、詩的創作（音作り）したりして、自分なりの感じや考えを表現することのうちに、曖昧なものでありながら、言語では語り得ない豊かな内容が露現していると言える。この意味において、「我々は語ることができるより多くのことを知ることができる」<sup>50)</sup>のである。このような表現活動には、知識を習得するための手段に留まり得ない人間形成の内容が見出される。

表現活動は認識活動の基底に存在する。事物に潜入する、あるいはなりきるといふ原初的な体験は、認識活動の基底にあって、子どもに語り得ない豊かな内容（暗黙知）を開示する。日常世界に生きる子どもにとって、隠されたこの体験を人間形成の内容として、再構成することを今日の教育は求められている。教師は、子どもが音読化し、身体表現するその水の世界のイメージや描画する生きた水の世界の情景のなかにも、単なる概念としての水一般という対象存在への志向的事実を超えて、自己と対象の存在根拠への立ち還りにおいて捉えられる純粹経験が働いていることを凝視しなければならない。子どもは、この深みの場所を直接身をもって生きてしまうというあまりの近さのために、それに気づくことなく、擦過してしまうことが少なくない。教師は、子どもが創造する表現的世界を、この根源的な場所から見届け、それに適切な助言を与えることを通して、彼自身がそこに潜勢する暗黙知の働きに気づき、それを手がかりにして個性の伸長を助けることが、指導の主眼になる。

この意味において、教育実践家・鳥山敏子の「ダイコンになってみる」や「土になる、地球になる」という試み<sup>51)</sup>は、暗黙知の成立過程を表現的行為として自覚的に実践したものと言える。鳥山の実践は、子どもが主客未分の共同存在へと還帰する場所において、事物や他者そのものになりきることによって、学習が遊びへと転換されていくべきことを示している。これは、子どもが日常の生活でなにげなく体験していることを自分の身体で表現し、イメージのなかで本当に生きることを体験させることを可能ならしめるためのひとつの身体演技であると言える。子どもは、日常的な実感や知識・言葉では充分開示することのできない内容を身体表現を通じて創造し、深層から新しい自己を創造するのである。例えば、「ダイコンの種もずいぶんがんばっているんだ。わたした

ちなら、水をもみたいときはのみにいけばいいけど、種は、ダイコンは歩くことができない。人間が水をかけてくれるか、雨が降るのを待つしかない」<sup>52)</sup>というこの子どもの感想は、彼自身が本当にダイコンや種になりきることを通して、それらの飢えや渇き、あるいは痛みを感じ、それらと自己との生命的な深い繋がりを理解していく過程を物語っている。このような表現活動を通じて、子どもは暗黙知の働きを自覚し、自己理解（生きることの認識）を一層深めていくのである。

しかし、鳥山敏子は「なってみる」というイメージの身体表現（詩的創作）の実践をさらに深める方向において新たな試みを行なっている。<sup>53)</sup>それは親や子どもと授業のなかで鶏を殺して、それを料理して食べたり、あるいは殺された丸ごとの豚を教室に運んできて、解剖したり丸ごと食べたりする実践である。この実践を通じて鳥山は、生き物をペットとしてかわいがったり、すぐに「かわいそう」を口にして涙を流す心やさしい子どもが、他人が殺したのなら平気でその肉を食べ、食べきれないと平気で捨てるという矛盾に対して問題提起を投げかけている。さらに彼女は、子どもが人間が生きるためには多くの他の生き物の生命を奪わなければならないことを言葉としてではなく身をもって理解し得るように実践——「なってみる」という詩的創作（Poegie<sup>54)</sup>）に対してもものをつくる作業（労作, Kunst<sup>55)</sup>）——を行なっている。子どもは自分の手で鶏を殺したり、殺された豚の姿を目の当たりにみることを通して生存競争の世界のきびしさを知ると共にそのなかに生きる自己を理解していくのである。子どもは生存競争の世界を生物学的な知識として知ると同時に、生きた知識として自己理解を深めていくのである。

このような鳥山の実践は、さらに水俣の患者の言った言葉「私が魚だったら、五体満足で人間に食べられたいのよ」に通底している。<sup>56)</sup>この患者は有機水銀をくらった魚が水俣湾で一網打尽にされてコンクリートづめにされるとき、からだがかひどく痛み、息がつまって苦しくなったと言われている。見るものと見られるものとの相互互換（「キアズム」<sup>57)</sup>）が成立するとき、はじめて見るものは魚となり、見られるものはヒトの類としてのこの患者となる。この患者は不条理な受苦体験のなかから、「ヒト—魚」というように差異を差別にまで押しすすめる力を克服し、他者との相互性（共存性）において現実の世界を生きる過程を開くことができたのである。

さらに、こういう痛覚というものを通して、（水俣病のため）腰が抜けてしまった猫、有機水銀を摂取してしまった魚、そういうものが全部一つの輪によって結びつ



けられているという認識が生まれてくる。<sup>58)</sup> いわば有機水銀というのは、そういう生態系を循環して、人間や動物に死をもたらす、あるいは病をもたらすサイクルをつくり出すが、そのサイクルによって逆に、この生態系がつくっている大きなサイクルが見えてくる。この患者は、コスモロジカルな認識を「血のきれにつながると」という言葉で表現するが、この言葉は、人間と猫、魚等、様々な生物を結び合わせると共に、それら全てが大きなサイクルの中で生かされていることを人間に自覚させる。すなわち、コスモロジカルな認識（「述語の統合」）や言葉（「血のきれ」）は、自己の身体を根として生成してくる。それは鳥山実践が、殺すものと食べるものが分離、分類された結果、そこから生き物と人間の間に差別が生まれたことを子どもに自覚させていくプロセスに通底していると言える。鳥山の実践は、現存在の日常意識が水俣の患者の結ぶ言葉「血のきれにつながると」と対極にある「切る言葉」<sup>59)</sup>（あるいは分類＝分離する言葉）の働きによって規定され、それにより如何に生きられる世界の真実が隠蔽されているかを問いかけているのではない。

このように、子どもの内に「なりきる」——「なってみる」または「潜入する」の進展態としての——という主客の意味転換のできごとが覚醒されるとき、彼は、見ることが奪うことへと転位されてしまう力から自由になり、相互活性的に世界を生きることが可能になる。「なってみる」は従来の「学習と遊び」、あるいは「労働と遊び」という二項対立を超えて新たなコスモロジーを構想していく表現的世界を開示するのである。

#### IV. 終わりに

##### ——残された問題——

未だ近代的読者でない子どもにおいては、近代文学の作品を単に黙読するだけでなく、特定の視点に潜入しながら、「語りによる読み」（音読・朗読）を実践することにより、自分のからだを通して、イメージを深め、作品をじっくりと味わうことが可能になる。しかも、読む主体はその音声化、アクション化の過程を通じて、視点人物そのものになりきる。人間形成的な観点からみて、身体表現（詩的創作）によるこの「なりきる」という行為は、今日の教育実践では見失われつつある発話場——一定の身振り、顔の表情、声の抑揚、リズム、雰囲気等の非言語的な、またはサブ言語的なコミュニケーションが成立するトポス——の共有性を二次的に形成し、言葉が身体から身体性を伴いつつ、「声」となって劈かれる（生まれ出る）瞬間を再現してみせることに意義がある

と言える。<sup>60)</sup> それは「情念、イメージなどが、からだの奥の奥からわずかに姿を現して「ことば」の形に「なる」瞬間」<sup>61)</sup>の再現と言える。さらに、この「なりきる」行為は、『やまなし』の音読化、映像化（文学体験）、鳥山敏子の「なってみる」実践、水俣の患者のコスモロジカルな認識に共通してみられたように、認識活動が成立する以前の、感性和世界との根源的なかわり（触れあい）の世界（表現的世界）を開示し得る。前述したように、子どもにとっては、生存競争の世界を生物学的な知識として概念的に理解する以前に、なりきる過程を通じてその世界のきびしさを身をもって感じると共にそのなかに生かされている自己を自覚していくことの重要性は計り知れないと言える。

しかし、この「語りによる読み」の基底となる、視点そのものは、一人の作者が想像力を働かせながら、様々な登場人物を生み出していくという近代文学特有の論理構造を前提として初めて成立可能になると言える。繰り返すが、近代文学自体、一人の作者が登場人物や話者を介してその意味内容を不定の読者に向けて伝達する（または体験させる）という論理構造をもつが故に、作品を体験する読者にとって視点が重要な解読格子になるのである。しかも、この場合、「語りによる読み」（音読・朗読）という読書形態は、個人的な読書行為の過程における声の働きに限定されて捉えられている。それは黙読に対して声と語りの再生が唱えられているに過ぎない。文学作品がひとりの作者の一貫した視点によって構成される論理的な統一体をもち、それ自体で完結するひとつの物として規定される限り、読むという行為は、それを忠実に受容し追体験することではかないことになる。如何に創造的な読みが行なわれようとも、文学体験自体、意識の自己完結性に貫かれたモノローグ的なものに留まる。

しかし本来、超分節的な声は、単に個人的な読書行為の過程における声に留まることなく、その声振りの音そのものの働きにより共同体を保持し、社会成員同士の相互理解を構成していく力をもつではなかろうか。すなわち、パフチンが指摘するように、「言葉というものがそれ自体本質的に対話的であり、人間のあらゆる了解行為が複数の主体の相互作用によってのみ成立しうる。」<sup>62)</sup>従って、近代文学の作品のモノローグ性とは異なり、多声的な語りが、ひとつの作品世界のなかで相互に交響し、応答し、そして抗争しあうようなものを見出さなければならない。それは聞くことと読むことが未分化なオーラルな文学（例えば、民話、寓話等）の内にみられる。

しかし、現在の教育実践の場ではオーラルな文学（民



話)の学習に対して視点論がそのまま指導方法として導入されていることが現状である。これは、民話が近代文学として教材化され、民話独自の論理が全く度外視されていることの証左と言える。それは最も根源的な意味で声と語りの消失である。しかし、民話は近代文学の論理構造において教材化され、その射程のなかで「語りによる読み」が実践されて然るべきものではなく、近代文学との境界を明確にしながら、その上で民話独自の論理において教材化され、子どもたちに呈示されるべきものであろう(この問題に関して、著者は不十分ながら、実例を挙げて論述したことがある<sup>63)</sup>)。

従って、民話というオーラルな文学作品を読む方法を再考するということは、近代文学の「語りによる読み」がその方法とする視点の限界を示すことにつながる。しかも、民話が視点という方法を容易に使用し得ないことが理解されるとき、それに代わり得るものがあり得るのかということが問題になる(現時点では「輪読」という方法が仮説として挙げられる<sup>64)</sup>)。これらのことを鑑みながら、意識の自己完結性の外部に見出される、本来の声と語り(多声的な叙述法)の再生という課題を、新たに「音」の現象学に基づいて解明していくことにしたい。<sup>65)</sup>

## 註

- 1) 最近では、子どもが文学作品における文章の構造を明確に理解し、批評し得るような用語(例えば「視点」「対比」等)を彼に提示し、その解読装置に基づいて授業を展開していくという試みがなされている(「教育技術の法則化運動」の中核理論となる)。この分析批評による授業実践は、文学作品に対してそこに見出したものを日常の言葉(例えば作文)で明晰に語ることを子どもに可能ならしめるが、反面、子どもは作品の世界に触れ、深く感じるという瞬間(自己を見出す瞬間)を逸してしまうと言える。批評によって作品世界の美を雄弁に言葉に置換せず、そのあるがままの美(後述する「暗黙知」)を享受することがあらゆる学習者にとって必要なことではなかろうか。さらに、これに関しては引用箇所18を参看されたし。
- 2) 前田愛に従って語句を整理すると、「音読」は二つの型、すなわち「伝達手段としての、また理解の補助手段としての「朗読」と「文章のリズムを実感するために音吐朗々と誦する「朗誦」に分けられる。前者は、「家族ぐるみの共同的な読書形式」に定着し、後者は、漢籍の「素読」(意味を考えず、音の響きとリズムだけを享受する音読の形態)を受けた青年達との「叙事詩的な享受の場」に定着したと言われる(前田愛『近代読者の成立』、有精堂、1973年、141ページ)。また、「黙読」が完全に音から絶縁した読み方、すなわち心声(内語)を聞きながら読むことであるのに対して、「速読」は一切音と声を伴わない完全黙読の形態と言われる(外山滋比古『近代読者論』、みすず書房、1969年、51ページ)。
- 3) M. ポラニーの「暗黙知」の理論に関しては、主に Polanyi, M., *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan Paul, London, 1966. (マイケル・ポラニー、佐藤敬三訳『暗黙知の次元——言語から非言語へ——』、紀伊国屋書店、1980年)、及び Polanyi, M., *Personal Knowledge*, The Uni. of Chicago, 1958. (マイケル・ポラニー、長尾史郎訳『個人的知識——脱批判哲学をめざして——』、ハーベスト社、1985年)という主要二冊を使用する。尚、以下においてポラニーからの引用は、ことわりのない限り、彼の理論の基本的枠組みが濃縮されている『暗黙知の次元』の訳文からとし、「前掲書、ページ数」のみを記すことにする。これ以外に、『知と存在』(佐野・沢田・吉田訳、晃洋書房、1985年)、『創造的想像力』(慶伊編訳、ハーベスト社、1986年)、『人間について』(中山訳、ハーベスト社、1986年)、『自由の論理』(長尾訳、ハーベスト社、1988年)とR. ゲルウィック『マイケル・ポラニーの世界』(長尾訳、多賀出版、1982年)等を参照した。
- 4) 同上。
- 5) ここで言う「表現的世界」がG. ヴェーコの「真なるものは作られたものである」(verum=factum)という命題(「トピカ」の知)に深く関連していることに関しては、次の拙論を参看されたし。「子どもの生活世界と表現活動」(『関東教育学会紀要第14巻』、1987年)。
- 6) 竹内敏晴『話すということ——朗読源論への試み』、国土社、1981年、28-29ページ。
- 7) 宮崎清孝「想像の世界を作る——文学の理解と“語り”——」(『岩波講座 教育の方法 7 美の享受と創造』、1988年、195ページ)。
- 8) 外山滋比古、前掲書(註2)、46-49ページ。
- 9) 辻邦生『詩と永遠』、岩波書店、1988年、163ページ。
- 10) 佐藤健二『読書空間の近代 方法としての柳田国男』、弘文堂、1987年、232ページ。

- 11) 同上。
- 12) 竹内敏晴, 前掲書, 41ページ。
- 13) 山崎正和『演技する精神』, 中央公論社, 1983年, 173-207ページ参照。
- 14) 大橋良介『「切れ」の構造 日本美と現代世界』, 中央公論社, 1986年, 294ページ。
- 15) 宮崎清孝, 前掲論文, 208ページ。
- 16) K. Held, *Lebendige Gegenwart*, Nijhoff, Den Haag, 1966. 「生き生きとした現在」の理論 (あるいは「謎」) とは, 反省的意識活動の遂行者 (「究極的に機能するわたし」) が, 意識活動の源泉として常にその遂行の場に臨在しながら, しかしそれ故にそのあるがままの自己 (その存在そのもの) が, 絶えず反省的な知の活動からは隠れてしまうという自己存在についての絶対矛盾のことである。反省とは「後からの覚認」でしかないため, それはすでに時間化され対象化された自己を顕勢化させるに過ぎないことになる。
- 17) *ibid.*
- 18) 中田基昭『重症心身障害児の教育方法 現象学に基づく経験構造の解明』, 東京大学出版会, 1984年, 384ページ。
- 19) J. デリダ, 高橋元昭訳『声と現象』, 理想社, 1970年, 32ページ。
- 20) 同上。
- 21) 宮崎清孝, 前掲論文, 201ページ。
- 22) 同上。
- 23) 同上, 208ページ。
- 24) J. デリダの言葉。竹内敏晴『ことばが劈かれるとき』, 思想の科学社, 1975年, 214ページ。
- 25) 宮崎清孝, 前掲論文, 188ページ。
- 26) 竹内敏晴, 前掲書 (註24), 272ページ。
- 27) 渋谷孝・市毛勝雄編『読みを深める授業分析 全授業記録と考察 (小学6年)』, 明治図書, 1987年に収録されている「「やまなし」 (光村・六年下) の授業研究」及び教材本文をテキストとして使用した。しかも, この論文では, 『やまなし』という教材を単に国語教育 (あるいは文学教育) の枠組みのなかで理解するのではなくて, 自然との共生をめざす生活者の科学 (ブリコラージュの知) の在り方を追究するための手がかりとして捉えている。これに関しては, 高木仁三郎『わが内なるエコロジー——生きる場での変革——』 (農山漁村文化協会, 1982年, 77-88ページ) を参照。尚, 註1との関連上, 愛知せんの会『分析批評による「やまなし」への道』 (明治図書, 1986年) を参考にした。確かにこの実践では, 子ども自身による緻密な作品分析 (特に, 「音と色」に関する作品の分析) がなされていて学ぶべき点が少なくないが, 前述したように作文 (散文) に指導の中心が傾き過ぎており, 文学を論理主義によって形骸化してしまっているという感が拭いられない。
- 28) 同上, 27, 35-36ページ。
- 29) M. メルロ＝ポンティ, 滝浦・木田訳『眼と精神』, みすず書房, 1966年, 257ページ参照。「画家はその身体を世界に貸すことによって, 世界を絵に変える」という文章を参考にしている。
- 30) 三枝孝弘・日比裕/愛知県額田郡宮崎小学校『日常的事例の発掘と社会科授業』, 明治図書, 1979年, 30ページ。文脈の関連で言うと, 「日常的事例」によって学ぶということは, 「現実の語り得ないことは事例として示す (例証する)」ことを主張するボラニーや「なすことによって学ぶ」ことを主張するJ. デューイを含めて, 学習の基礎であると言える。
- 31) M. ボラニー, 前掲書, 24ページ。
- 32) 宮崎清孝, 前掲論文, 209ページ。
- 33) 間宮陽介『モラル・サイエンスとしての経済学』, ミネルヴァ書房, 1986年, 141ページ。
- 34) 栗原彬『管理社会と民衆理性 日常性の政治社会学』, 新曜社, 1982年, 278ページ。
- 35) M. ボラニー, 前掲書, 19ページ。これは, G. ライルの概念であるが, ここでは技能によって知ることを意味する。
- 36) 間宮陽介「思考と歴史」 (『思想』 [思想史・再考] 754号, 1987/4, 107ページ) 参照。
- 37) これは認知理論で言う「パターン認識」の問題である。渡辺慧によると, 「パターン認識」とは, 「個物を類に入れること, あるいは……を……とみなすこと」である (『認識とパタン』, 岩波書店, 1978年, 第一章参照)。ここで重要なのは, パターン認識に基づく類の創造活動が, 人間の直観と美的感情に依存していると同時に, その背後に生命そのものの目的論的な統制作用 (渡辺の言う「パラディグマ的象徴作用」) が働いていることである (『生命と自由』, 岩波書店, 1980年参照)。子どもの知的な理解 (言語理解も含めて) は無自覚の内に直観的・全体的な「パラディグマ的象徴作用」が用意する具体的文脈を不可欠としているのである。これはボラニーの「非言語」的な暗黙知と深い関係があると考えられる。

- 38) P. クロデルの『詩学』の詩的認識論の命題。渡辺守章『ポール・クロデル 劇的想像力の世界』, 中央公論社, 1975年, 11ページ参照。
- 39) 宮崎清孝・上野直樹『視点』, 東京大学出版会, 1985年, 169ページ。この著作の是非に関しては, 栗本慎一郎『意味と生命 暗黙知理論から生命の量子論へ』, 青土社, 1988年, 49-54ページを参照。
- 40) M. ボラニー, 前掲書, 24ページ。
- 41) 同上。
- 42) 中村雄二郎『西田幾多郎』, 岩波書店, 1983年, 118ページ参照。この拙論(特にⅢ)では, ボラニーの暗黙知の理論と西田幾多郎の表現的世界と行為的直観の理論の共通性を基調としている。
- 43) M. ボラニー, 前掲書, 25ページ。ボラニーによると, 暗黙知の構造は次の四つの特徴をもつ(定義は『暗黙知の次元』に基づく)。
  1. 機能的側面-暗黙知という行為においては, あるもの(第一項=近接項)へと注目するために, 他のあるもの(第二項=遠隔項)から注目する。このとき, 遠隔項についての知識は明示的に語り得ない近接項についての知識に依存する(24-25ページ)。
  2. 現象的側面-暗黙知という行為の近接項は, その遠隔項のなかに感知されている(25-26ページ)。
  3. 意味論的側面-近接項の意味は, 遠隔項のなかに定位される(27-28ページ)。
  4. 存在論的側面-暗黙知は, 近接項と遠隔項の協力によって構成されるある包括的な存在を理解することである(28-29ページ)。
 この論文では, 暗黙知の動きのなかに「になる」という意味転換のできごとがすでに生起していることを指摘しているが, これは暗黙知の人間形成的側面(実存的な意味での意味転換の契機)と言えよう。
- 44) 中村雄二郎『共通感覚論』, 岩波書店, 1979年参照。
- 45) 山本誠作『ホワイトヘッドと西田哲学』, 行路社, 1985年, 99ページ。
- 46) 湯浅泰雄『身体』, 創文社, 1977年, 79ページ参照。
- 47) 山内得立『実存と所有』, 岩波書店, 1953年。山内が指摘するように, 本質的な意味での「所有」とは, 精神(intentio)と物質(extentio)の「中間にあって……両者を媒介するもの」, すなわちdetentioに他ならない(同書, 63ページ)。これに対して, dominiumは家畜の所有を意味し, possessioは事物の事実的な支配を意味する。detentioとは, 知識化される以前の生活世界における「現実との生きられる接触」(E. ミンコフスキー)——根源的な「所有」——を意味する。
- 48) 鈴木亨『西田幾多郎の世界』, 勁草書房, 1977年, 205ページ。
- 49) Heidegger, M., Sein und Zeit (Gesamtausgabe 2.) Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main, 1977, S. 199-200.
- 50) M. ボラニー, 前掲書, 15ページ。
- 51) 鳥山敏子『イメージをさぐる からだ・ことば・イメージの授業』, 太郎次郎社, 1985年, 204-246ページ参照。他に, 「からだを動かす授業——「なってみる」授業を中心に——」(『岩波講座 教育の方法 8 からだと教育』, 岩波書店, 1987年, 197-235ページ)や「ことば・声・からだ」(『同時代子ども研究・3巻 シャベる・つきあう』, 新曜社, 1988年, 60-92ページ)を参照。また, 生田久美子は, 『「わざ」から知る』(東京大学出版会, 1987年, 140-144ページ)の中で, 鳥山の実践を「わざ」世界への潜入, または「わざ」から見た知識等の新たな知識の在り方としての確に位置づけている。
- 52) 同上, 209ページ。
- 53) 鳥山敏子『いのちに触れる 生と性と死の授業』, 太郎次郎社, 8-65, 160-188, 218-257ページ参照。
- 54) 拙論「教育の技術に関する現象学的考察」(筑波大学教育学系論集 第10巻2号, 1986年, 83-99ページ)を参看されたし。この論文では, Poegieを「芸術の無意識的・創造的側面としての美の体験」と規定した。
- 55) 同上。同様に, Kunstを「芸術の技術的側面としてのわざ」と規定した。
- 56) 栗原彬『政治の詩学=眼の手法』, 新曜社, 1983年, 6-7ページ参照。
- 57) M. メルロ・ポンティの後期哲学の概念。彼によると, 身体と世界は同じ「肉」(chair)からできている。すなわち「肉」とは両者を「形成する媒辞」——存在の素地——である。従って, 何かを感じるものは同時に感じられるものであること, このような知覚は世界の内では生起していることになる。彼はこれを「交叉配合」(「キアスム」)と名づける(広松渉・港道隆『メルロ・ポンティ』, 岩波書店, 1983年, 145-146ページ参照)。
- 58) 前田愛『文学テキスト入門』, 筑摩書房, 1988年, 89-91ページ参照。



- 59) 同上, 91ページ。
- 60) 竹内芳郎『文化の理論のために』, 岩波書店, 1981年, 92ページ参照。
- 61) 竹内敏晴『時満ちくれば』, 筑摩書房, 1988年, 127ページ。
- 62) M. M. バフチンの言葉。里見実「民衆本の世界」(『産育と教育の社会史5 国家の教師 民衆の教師』, 新評論, 1985年, 205ページ) 参照。
- 63) 拙論「自己教育における民話の教材解釈と授業分析」(『授業における「問い」に関する総合的研究』, 筑波大学学内プロジェクト研究・一般研究報告書, 1985年, 128-138ページ)と「教育に期待されるもの——教材研究を通じて——」(筑波大学教育学研究会シンポジウム発表用資料, 1986年)を参看されたし。
- 64) 栗原彬は, 多声体的な叙述文体形式をもつテキストを読む手法として, 「輪読」を挙げている。「輪読が, 作品の多声的な構造と読み手の側の多層的な他者の声とを, 相互的に甦らす。なかば私のなかば他者のことばのまわりに新しいコンテクストが生まれかける。私のことばは共同的な作品だという思いを輪読者たちが感じる時がやがて来る。」「ことばが内的人格の表われなのではなく, 内的人格とは表現され内部に追いつかれた他者のことば」に他ならない(『政治の詩学=眼の手法』, 新曜社, 1983年, 26-27ページ)。この点から, 「輪読」は「語りの多層的な主体——音読している私たちを含めて——を交響的・応答的に浮かびあがらせる」新たな読書形態であると言える(「斉唱」, 「群読」とも異なる)。また, 教育実践の領域では, 「声のモデル」を埋め込んだ実践として, P. フレイレ, 関直彦(発話モデル), A. ボアール(演劇モデル), I. イリイチ(沈黙モデル)が挙げられるが, それらの具体的内容に関しては, 拙論『「自己教育能力」の形成におけるカリキュラムの基底に関する理論的考察』(筑波大学昭和五十九年度修士論文)を参看されたし。
- 65) 著者は, そのひとつの試みとしてすでに教科としての音楽の「楽音」とクラブ活動(太鼓クラブ)の「音」の比較考察を試みたことがある(山口満編『生徒たちからみた中学校のクラブ活動と部活動』, 『教師からみた中学校のクラブ活動と部活動』, 両著共, 筑波大学学内プロジェクト研究・一般研究報告書, 1986年, 1987年, 各々所収)。その論文では, 川田順三等の一連の著作とその問題意識や調査研究を手がかりに, 学校文化において太鼓クラブが西洋「音楽」に馴染む制度化された耳(聴覚)——一義的な意味づけ——によって喪失され忘却された音の経験——多義的・多声的な意味づけ——を浮上させ, 蘇生させるための媒介的活動として機能していることを指摘した。今後はさらに「言語現象の総体を, その分節的側面と超分節的側面の重なりとして, 一元的にとらえるべきだ」と唱える川田の理論を進展させ, 言語の身体的側面としての韻律性, 超分節性を教育実践の場に再生していく方途を模索していきたい(佐々木正人『からだ: 認識の原点』, 東京大学出版会, 1987年, 106-108ページ参照)。(昭和63年10月11日受理)

### Summary

The purpose of this paper is to investigate, from the standpoint of phenomenology, the nature of reading aloud and indwelling (the process of the tacit knowing) and the relation between both of them.

In the educational practice, reading aloud (or reading with voice) has been generally unappreciated up to the present. This serious situation is apt to get more strained with the lapse of time. Especially, in the days of the information oriented society, the standard of values are found that man reduce the superarticulated voice to the articulated language and, without the process of reading aloud, by the function of sight man read its visual side, the meaning (lack of life force) instantly. Under the existing conditions children (or learners) are taught by teachers to believe that reading teaching materials (ex. works of literature) without voice, that is reading silently to themselves is more worth than reading it out. Still more, the teachers force children to read teaching materials by the method (distance) of understanding, interpreting intellectually and criticizing works of literature.

However, children has been never the modern reader. Accordingly, it is necessary for children to indwell the specific character and through its viewpoint read aloud or read by talk. As a result, children can improve his image of the work of literature, through his own body, and taste it without haste. In the standpoint of character formation, the

conduct of indwelling (or becoming: *einswerden*) by the expression of body (poetic creation) and reading aloud can regenerate the talking situation (*topos*) secondary that in the educational practice has been lost sight and reproduce the moment that the reciter creates verbal languages as voices with his own body.

The contents are as follows.

I. Preface

II. Reading as the conduct of body

— Phenomenology of voice —

III. A viewpoint as the tacit knowing

— Logic of the educational practice of indwelling (or becoming) —

IV. Final

— A problem to be solved —